

人本哲学视野下
的课程与教学论

周庆元 著

语文教育哲学 研究

湖南师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

语文教育哲学研究/周庆元著. —长沙: 湖南师范大学出版社, 2009. 12

ISBN 978 - 7 - 5648 - 0049 - 9

I. 语… II. 周… III. 汉语—教育哲学 IV. H19

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 160209 号

语文教育哲学研究

◇周庆元 著

◇责任编辑: 莫 华 胡亚兰

◇责任校对: 蒋旭东

◇出版发行: 湖南师范大学出版社

地址/长沙市岳麓山 邮编/410081

电话/0731. 88853867 88872751 传真/0731. 88872636

网址/http: //press. hunnu. edu. cn

◇经销: 湖南省新华书店

◇印刷: 国防科大印刷厂

◇开本: 710 × 1000 1/16

◇印张: 18.5

◇字数: 312 千字

◇版次: 2009 年 12 月第 1 版 2009 年 12 月第 1 次印刷

◇书号: ISBN 978 - 7 - 5648 - 0049 - 9

◇定价: 36.00 元

总 序

这套丛书是由湖南师范大学课程与教学论的一批博士、教授和博士生指导教师们合作完成的。

课程论已有许多流派，大都来自国外。这些年来，虽然我们也介绍和研究其他学派的情况，但主要还是自我探索，逐步建立自己的理论，我们相信做到一定地步就会有自己的风格。

哲学天然地与教育学靠近，教育学跟哲学也如此靠近。实际上，把教育的一般理论工作做好，哲学就到了我们这里。所以，重要的就是我们做好自己的理论工作。

这套丛书中有了一本名为《教育基本原理》就是直接做这种努力的。我们所建立的理论是在我们自己心灵里长出来的，也许有借鉴，但不会去做任何移植，而只是按我们本来的理解去做的。如果哲学也在这里显现了，那也是不请自来的，我们只需要虔诚地做自己的工作，并不刻意求助于什么。

已经有人问：这个哲学有命名吗？甚至有人为我们命名。事至如此，就干脆也取个名吧，它就叫人本主义哲学，或人本主义教育哲学。

本丛书的其他各部都是直接讨论课程的。我们也曾做过课程哲学（人民教育出版社2003年版《课程与教学哲学》）。这里的每部课程论著作都尽可能作了理性思考，它与一般的教育理论有相近的品格，这种理性思考常常自然地成了一种哲学阐释。

人的课程是我们人本主义哲学的一个专门概念，特在此对其作一个简要的阐述。

一、人的教育

因为有了人，才有了教育；人将教育办成是人自己的教育，教育当然地就是人的教育。可是，曾几何时，某些宗教力量、政治力量力图左右教育，

使教育变形、变异，不再像人的教育。

我们曾经把教育视为上层建筑，又曾经把教育视为生产力，教育总不是自己。上层建筑是上层建筑自己，生产力是生产力自己，唯有教育不是自己。

我们曾经要教育为政治服务，又要教育为经济服务。而教育是直接为人本身服务的，经济间接一点，政治更为间接，曾经是要最直接为人的发展与幸福服务的事业去为那些离人相对较远、相对间接的东西服务。本应当是经济为教育服务，政治更应当为教育服务，但是倒置了。这种倒置反映的是教育低下的地位，实质上反映的则是人的地位低下。教育不被作为人的教育来看待。

教育在让人成为工具的过程中自己也变成了工具，成为为另外一些东西服务的工具。那些东西若善待人、善待教育，教育未尝不可为之服务，教育服务是有条件的；然而，那些东西为人、为教育服务则应是无条件的。当然，这也被倒置了，教育甚至被迫去无条件地为那些损害教育的東西服务。

教育自己也不很争气，自己也随声附和地说了不少，教育自己也没有把教育看做是人的教育，我们的许多教育理论都没有这样看。教育总是借用别的学科的理论来作为自己的基础，教育理论曾长期没有自己独特的概念和命题，没有自己的东西来阐明自己，来指引自己，总依赖别的什么来指引。

当然，人们已经可以看到，教育正在回到人间的途中，但是教育真正成为人的教育尚需时日。

二、人的课程

学校事实上是通过提供课程来提供教育的。假定教育已经意识到自己是人的教育，然而，在课程还不是人的课程的时候，那种意识就还只是意识而已。没有人的课程，人的教育会在何方？

我们有语言课程、文学课程、体育课程、数学课程、物理课程……难道它们不都是人的课程吗？人教着，人学着，还会不是人的课程吗？

可是，我们可以比较一下，同是数学课程，有的更像人的课程，有的就离人很远；同是体育课程，有的更像人的体育课程，有的就还差得很远。

没有非人的教育，人的教育的概念也就没有意义；没有非人的课程，人的课程的概念也没有意义。

有一部教育学著作在讨论到“学生”这一节时，第一句话是这样的：“学生是人”^①。当年，笔者在看到这句话时曾经惊讶不已——“工人是人”、“农民是人”的话在哪里有过？还需要说“军人是人”吗？怎么会有“学生是人”这样的命题呢？若不知其背景，真还以为中国的教育学已经到了无话可说的地步，事实上，那是历史的哀叹：学生曾经不被视为人。若深切地知晓过去，还会进一步感受到这句话沉甸甸的历史分量。

非人的教育并不是一个杜撰出来的纯粹概念，非人的课程也绝非只存在于想象之中。历史可以证明这一点，并且，虽然现实在变化，却也还在继续证明着这种存在。

本应当人于其中活灵活现的课程（如哲学），却让我们很难看到人；本应是充满着人的意念、情感的课程，也让我们很难看到这些唯有人才有的精神世界。即使是物质科学方面的课程，在那里也不应当是见物不见人的，然而，不幸的是，我们更难看到人。在课程里，我们更多看到的是威严、清冷，更多看到的是条律和指令。人的世界是那样的遥远。

三、“人的课程”特征

在物质科学中，我们看到的只是物质吗？从纯粹的科学课程中我们当然只能看到表达力与加速度关系的 $f=ma$ ，表达万有引力的 $F=k\frac{m_1m_2}{r^2}$ 等，这里没有人。可是，人在科学的诞生过程中早已把自己的光芒投射于其上。

数学更具有纯粹的形态，在 $f(x, y, z)=0$ 之中，不仅看不到人，也看不到物。可是，在数学的发展历程中，充满了诗情画意，充满了激情与喜悦，在数学的那个世界里，可以看到人世间的一切美丽与灿烂。

后现代课程观中有一个关于“三S”的思想：科学（Science）、故事（Story）、精神（Spirit）^②。“三S”偶然地揭示了科学、故事和精神三者之间的关系，在科学的故乡有故事的海洋，有精神的殿堂。

所有这些，已经让我们有足够的理由认为，即使是科学课程，也应当成

^① 南京师范大学教育系. 教育学 [M]. 北京：人民教育出版社，1984：127.

^② [美] 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇，译. 北京：教育科学出版社，2002：中文版序第2页.

为人的课程。

“人的课程”可以具备以下一些特征：

- (1) 它不只是在叙说着真理，也应是闪耀着思想的；
- (2) 它不只是静态的、物化的，也应是流动的、人化的；
- (3) 它不只是思想流、意识流，还应是情感的流淌、意志的奔驰；
- (4) 它不只是供认识、供思索的，还应是供欣赏、供品味的；
- (5) 它的呈现方式不只是平实的、生动的，还应是亲近的、情深意长的；
- (6) 它不是耳提面命，而是带来自由生长；
- (7) 它不是居高临下的唠叨，而是引发无限遐想；
- (8) 它不是冷漠的说教，而是让受教育者忘却自己是受教者，教育者忘却自己是教授者，它们在边界模糊的空间里畅快地交流，共同发展；
- (9) 人在课程之中，而不是在其外；课程在人之中，而不是在其外，人与课程融合成为主客体融合的融化剂。

人的课程的崇高使命是实现“从无知到智慧的过渡，从缺乏到充足的过渡，从缺陷到完善的过渡，用希腊人的说法，就是从无生命到有生命的过渡”^①，从自然人到更高大、更高尚的人的过渡。

四、“人的课程”在历史中

发展理性与心智的追求成为课程核心的思想，由来已久。而自由知识被认为是最有效体现这一思想的观点，也具有同样悠久的历史。

自由知识之所以被称为自由的知识，是因为它被视为是使人成为自由人所最必需的知识。以自由知识培养自由人的思想作为一个主流贯穿教育史，从而人的课程也以自然的方式存在着。

今日的课程改革是否意味着对于自然偏离的一种觉察呢？

实际上，当“人的课程”尚没有充分呈现在我们面前的时候，课程在许多方面在远离人。

在这个过程中，当专业课程因专业出现而带来挑战之时，有纽曼等人出面迎战过；当职业课程因职业教育的兴起而带来挑战时，有赫钦斯等人出面

^① [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 349.

迎战过；杜威更宣称“教育的过程，在它自身之外没有目的”^①，课程作为过程，在它自身以外没有目的，人自身就是目的。这一历史表明，人的课程在曲折的发展过程中，不断地增强着自己的生命力。

外在目的的诱惑力对课程形成的挑战还在以更多的、新的不同方式表现出来。功利主义者不明白，人自身是目的不仅对于课程是最重要的，同时对任何外在目的的实现也是最有效的。但是，教育自己应当明白，唯有教育以自身为目的时，它才是最强大的，也是对其他任何领域作用最大的。

面对挑战，并不只有“舍我其谁”的唯一选择，调和也是很好的出路，但是自由教育精神作为灵魂的存在地位未在调和中动摇。这样，“人的课程”就有了更大的作为来起引导的作用。

不能不看到的一个历史现象是：在中国社会里，在现在这个30年之前的那个30年里，课程偏离“人的课程”的情况特别严重；这种严重虽然正在消退，但这种消退更多的是时间的自然洗礼，而并没有一种大觉醒之下的洗涤过程。

目前，教育理论的研究大都在大学里，而中国大学从未有过自由教育的传统，曾有过蔡先生、梅先生带来的一段辉煌，然而，他们既没有来得及完全改变中国的先天之不足，又没有可能对后天更为远离自由教育的历史产生大的影响。我们没有理由苛求前人，我们只有理由面对历史并再写历史。

五、不只是文本的改换

在社会生活中，在正常的逻辑之下，政治乃源流之流，乃本末之末。然而，正常的逻辑常常被打破。中国曾出现过本末倒置的一个登峰造极的年代，与之相伴，有一种崇尚物质、崇尚客观的哲学，并以崇尚物质来排斥意识，以崇尚客观来排斥主观。所谓意识，其高级形态唯存在于人身上；所谓主观，即主见、主意、主张等，也只属于人。因而，排斥意识、排斥主观，就是排斥人。这种排斥人的哲学至今仍处于支配地位。与这种排斥人的哲学相联系的还有一系列观念，其中许许多多依然如故地留在我们的教科书中。

我们似乎说到了与教育无关的哲学。可是，又是杜威说得好：“哲学甚至

^① [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 58.

可以解释为教育的一般理论。”^① 在杜威那里，哲学可以由教育理论来解释；在我们这里正好相反，教育理论常常拿哲学来解释。我们的教育理论没有自己的灵魂，因而，我们没有杜威那样的感受，不会感受到“教育乃是使哲学的分歧具体化并受到检验的实验室”^②。

教育哲学若只是别的什么哲学向教育学作一个移植的结果，那是没有多大意义的。哲学是生长出来的，教育哲学也应当是生长出来的，而且应当是在教育自己的土壤里生长出来的。这是一块特别肥沃的土壤，如果在这里没有生长出真正的教育哲学来，那么，教育唯有检讨自己。哲学是思想的思想，教育哲学是关于教育思想的教育思想。当教育没有自己的思想，也没有关于自己的思想的思想时，我们能奢望一种真实的教育哲学吗？

当一种并非人的哲学仍是时局的主流的时候，当教育仍然拿这种哲学来解释教育的时候，我们让教育真正成为人的教育，并不可避免地要由人的课程来体现教育的理想，是现实的吗？

教育理论的那种崇高地位——例如哲学可以由它来解释的那种地位——应当是课程理论也能享有的。所以，不应认为课程改革只是文本本身的变革。课程观念的变革并不需要与文本本身的变革分开，然而，后者更不应当与前者分开。

六、“人的课程”成为现实

《几何原本》作为课程或课程的基本内容，已经走过了两千多年。它以一种纯粹理性的方式存在，而这种纯粹理性所显示的生命力，比许多平庸的实践理论不知胜过了多少万倍，它抚育出来的不仅是无数的科学家，还包括了大量的思想家和哲学家。

今天，电脑已经可以把包括《几何原本》中所有命题在内的欧氏定理全部推演出来。可是，曾经出现过的在课程中完全去掉欧氏演绎系统的课程思想立即被否定了。电脑用以取代智慧，《几何原本》则用以生长智慧。基于这一点，人的课程成为现实才有了根底。

① [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 347.

② [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 348.

文本的变革是必要的。现代的演变太令人眼花缭乱了，科学的突飞猛进与人文的不断回首总是以不同形式冲突着。但是，好像总不是你死我活的，在后现代的猛烈批判中，我们就看到它极力地借助现代成果，后现代在回首前现代时才成为与正式的对话者。《几何原本》可以说是科学领域中的古典，它也不可能完全不经受现代的冲刷，但它最珍贵的一部分，在那些越是珍惜现代的人眼中越被看重。现代和后现代正是这样不知不觉地都倚重了前现代。因此，时间的尺度在课程变革中并不是关键因素。

这其中，我觉得比文本更优先的仍然是观念，文本本身很难得将不变的和演变着的观念充分有效地承载下来。

课程思想、教学思想的变革对于中国社会更为迫切。在 80 年前、90 年前、100 年前的中小学文本照耀之下，不是出现过中国近代史上的一大批可称得上思想家的大师吗？而近半个世纪来在课程与教育的不断翻腾中我们为何反而不见了大师？

文本的先进在于思想的先进，更在于执掌文本的人的先进。我们可以把教学的整个展开过程都置于课程视野之下。如果是这样，文本意义的相对性就更明显了。

人的课程所标示的不仅是人在课程中，更重要的是课程在人中。在中国传统中，只有一个人的权利是天赋的，其余人的权利是由天赋者赋予的。中国教育并没有从这种传统中解放出来，中国课堂里普遍的令人窒息的沉闷局面仍然可怕地存在着，这只是这种传统力量仍然存活着而不难被人感知的现象之一。在这种情况下，任何好的文本本身也会被窒息；反之，不是特别优秀的文本也能优秀起来。

人文主义、新人文主义，在文明史中一直扮演着最重要的角色，在教育领域尤其如此。可是，在中国教育及其传统中，它是极其微弱的。比如说，我们从未把全面发展视为学生的天赋权利，而只是视为外界加给他们的一道指令，因而，我们从未把全面发展的实质视为自由发展、个性发展。那些表现学生课程权利的质疑权、误思权、选择权的天赋性更不被注重。

尽管我们在课程改革中已经做了很多实际工作，但是，思想的变革更需要普遍的看重。尽管在课程改革中还可以做很多实际工作，但若没有最能显

示人性的思辨工作，其生命力是很有限的。教育科学的发展也在证明这一点。

在中国大陆，一波规模宏大的解放思想、思想解放的潮流正在涌动。奇怪的是，在教育领域里似乎很难感受到这一潮流的强势涌动。在一个更需要思想解放的领域里，甚至是一个更需要复兴和启蒙的领域里，我们感到它是过于平静或冷清了。

即使如此，在每一位教育工作者那里，在课程理论工作者那里，自我的思想解放是完全可以由自己来主宰的。于是，点点滴滴的进步与发展总是可以期待的。并且，盼望这点点滴滴能汇成根本变革的洪流。

这套丛书只是我们过去十年工作的一部分，下一个十年，再下一个十年，我们将继续努力，以丰富我们的人本主义课程哲学。

张楚廷

2009 年 9 月 9 日

前言

记得一位哲人说过,“一个民族要想登上科学的高峰,究竟是不能离开理论思维的。”^①这话说得多好!离开理论思维的民族,不可能成为登上科学的高峰、自立于世界民族之林的强盛的民族。

同样的道理,一个民族的母语教育要想登上科学的高峰,究竟也是不能离开理论思维的。我们的汉语文教育尤其需要理性的思维,哲学的思辨。多少年来,我们一直在思考与探索这个问题。早在2003年,我曾提出:“语文教学论科学化探索的重要任务之一,就是尽早建立语文教育哲学。”^②这一观点,收入了我于2005年出版的学术专著。^③不久,我又指出:“我们大声疾呼:尽早建立语文教育哲学。但是,真正要创建起一门科学的具有中国特色的语文教育哲学来,又谈何容易!既然建立一门系统的语文教育哲学不是一朝一夕之事,那么,我们就从一点一滴的哲学思考做起。”^④

为什么要大声疾呼建立语文教育哲学,为什么要急不可耐地开展语文教育哲学研究呢?此乃我国语文教育的历史与现实使然。

先谈历史。一部中国古代教育史,大抵是一部古代语文教育史。中国语文教育源远流长,历史悠久,积淀丰富,蕴涵深厚,在世界人类文明史上自当首屈一指。然而,古代语文教育并非近现代新学制意义上的语文学科教育,只是现行语文学科的渊源,是一种集文史哲经为一体的“大语文教育”,熔经史子集于一炉的“泛语文教材”。正如申小龙先生所言,它在世界语言之林中有很大的特殊性,注重功能,注重内容,注重韵律,注重意会,以神统形,缺乏理论体系的完整性、逻辑分析的严密性、概念表达的明晰性。^⑤时至

① 马克思恩格斯选集(第4卷)[C].北京:人民出版社,1995:285.

② 周庆元.语文教学论科学化的不懈求索[J].语文教学通讯,2003(9):6.

③ 周庆元.语文教育研究概论[M].长沙:湖南人民出版社,2005:502.

④ 周庆元.承传与创新:语文教育改革的哲学思考[J].湖南教育·语文教师,2006(1):5.

⑤ 申小龙.汉语的人文性与中国文化语言学[J].读书,1987(8).

19—20 世纪之交,我国第一个近现代新学制诞生,语文独立设科。彼时,世界正处于工业经济的发展阶段,中国经历着洋务运动、戊戌变法、庚子赔款等历史事件,盛行着“经世致用”、“实业救国”、“中学为体,西学为用”等思想潮流,新学制充满实用与功利的色彩,语文教育初始定位于“传述圣贤精理”、“以资官私实用”,这与我国传统母语教育的要义,无论是兴观群怨、事父事君、多识鸟兽草木之名的诗教说,还是文章乃经国大业、不朽盛事的文章功能论,还是文以明道、文以载道的文道统一观,都相去甚远。可以说,语文教育设科肇始就定位欠准。语文独立设科仅仅百余年,学科迄今并未成熟。以 1949 年为界,前 45 年,学科甫立,百事待举,加之政局动荡,战乱频仍,语文教育虽然积累一些经验,但未认真提炼;后 60 年,语文教育历经风雨坎坷,正反两面经验教训多多,也少理性提升。建国前混沌一片,建国后几多折腾,一会儿“上成文学课”,一会儿“上成政治课”,一会儿“上成纯语言文字课”,左右摇摆,上下漂浮,广大师生深以语文教育莫测高深为憾。

再谈现实。近几十年,特别是近几年来,我国语文教育总是徘徊不前,效果难如人意。1978 年以来,对于语文教学几乎每隔十年就有一次评判,不仅次次效果不佳,而且江河日下:1978 年底,吕叔湘先生发表《当前语文教学中两个迫切问题》,狠批“中小学语文教学效果很差”“少、慢、差、费”;十个年头过去,1987 年国家教委委托华东师大调查全国初中三年级的语文教学现状,结论是“灌、乱、搬、慢”,大多数学生语文成绩偏低^①;再过十个年头,1996 年全国中语会成都年会,主题还是“如何提高中学语文教学的效率”;紧接着,从 1997 年的“忧思中国语文教育”到 1998 年的《误尽天下苍生是“语文”?》,掀起语文教学大讨论、大批判的高潮,把对语文教育的否定与批判推向极致,以此揭开全国语文新课改的宏大序幕。原指望,语文新课改疗救痼疾,根治顽症。谁曾想:一方面,语文课堂上“教师不作为”、“学生乱作为”,“语文课改中民族精神颠覆”,“语文教育自我放逐”;另一方面,语文新课改“扬帆远航”,批判责骂者“涛声依旧”,甚至有的抨击还相当尖刻,著名大学的教授在全国权威专业期刊发表万字长文痛批中学语文教学“无效”。此时的语文教坛,时而强调人文性,批判工具性,时而肯定工具性,

① 周庆元. 语文教育研究概论 [M]. 长沙:湖南人民出版社,2005:70.

贬抑人文性，翻烧饼，炒现饭，反复折腾，令人眼花缭乱，无所适从，语文教师无奈喟叹“语文越来越不会教了”。中国的语文教学俨然走进了一个怪圈！原因何在？路在何方？这，正如我们所处的时代，挑战太多而迎战太少，问题太多而答案太少；又如我们面对的世界，问题中的哲学，哲学中的问题。由此，不得不引起我们深长思之。于是，我们殚精竭虑，上下求索。于是，就有《语文课程改革的哲学思考》这个湖南省教育科学“十一五”规划重点课题（湘教科规通〔2006〕9号）的立项，就有这部《语文教育哲学研究》学术专著的问世。

语文是基础教育阶段语、数、外三门基础课程中最基础的一门基础课程，语文教学论又是作为高师院校汉语文专业教师教育根本标志的应用理论学科。正因为太过“基础”，太过“应用”，由此引发人们对理论的疏忽或者鄙薄。理论的贫困导致贫困的理论。缺乏理论思维往往使人头脑简单、目光短浅、思维呆滞、视野狭隘，使人站不到高处，看不到远处，想不到深处，抓不到实处。百年中国语文教育的实践已经证明，新世纪语文课程改革的现实正在呼唤，语文教育亟须哲学的思辨，理论的武装。语文教育的成败得失，往往受制于种种关系，胶着在重重矛盾，处理好这些关系，化解好这些矛盾，也就有可能推动语文教育的改革与发展，提高语文教育的质量与效益。语文课程改革与语文教学论科学化的重要任务之一，就是尽早建立语文教育哲学。

创建一门科学的具有中国特色的语文教育哲学，是我们思虑多年的学术追求。语文教育哲学的创建，当然绝非一朝一夕之功。然而，“临渊羡鱼，不如退而结网”，“登高当自卑”。于是，我们不揣冒昧，勉力为之，从大处着眼，从小处着手，从最基础的工作做起，迈开了创建语文教育哲学的第一步。

全书由5章26节组成。每一章即是一个相对独立的语文教育研究的板块，每一节就是一个相对独立的语文教育研究的问题，以问题为基本的元素链接全书，问题与问题相通，章节与章节相连，搭建起一个由点到面、由面到体的阐释框架；借助辩证唯物主义和历史唯物主义这个马克思主义的思辨工具，针对语文教育研究的方方面面，进行理性的思考与辩证的求索，叩问语文教育的观念，推敲语文学科的原理，聚焦语文课程的要点，探究语文教学的内容，拓展语文教育的视界，试图以此构筑起一个语文教育哲学研究的初步体系。这个框架与体系当然只是初步的；然而，思索、探究、表述与编排遵循自上而下、从高到低、由内及外、从大至小、由宏观到微观的逻辑线

索，内涵尚丰富，覆盖面亦广，思路较清晰，结构算完整，使语文教育哲学研究渐成雏形，力图为创建科学的具有中国特色的语文教育哲学奠定一个粗浅的基础。

我们一路风雨同行，参与这项研究的，有我们的博士群，他们是于源溟、胡绪阳、周敏、李宣平、王健康、黄耀红、杨云萍、刘光成、唐智芳、李霞、谢东、王建峰、胡虹丽、李学、雷芳等同志。我感谢他们的积极参与和通力协作。

庄子曰：“始生之物，其形必丑。”本书简陋粗疏之处在所难免，真诚祈望业内方家和广大读者不吝指教。

目 录

第1章 语文教育的观念叩问	(1)
1.1 语文教育的传承与创新	(1)
1.2 语文教育的传承与借鉴	(8)
1.3 语文教育的批判与发展	(18)
1.4 语文教育的主体与客体	(28)
1.5 语文教育的认知与体悟	(39)
1.6 语文教育的应然与实然	(50)
第2章 语文学科的原理推敲	(60)
2.1 语文学科性质的多元阐释	(60)
2.2 语文教育目标的终极关怀	(69)
2.3 语文教学过程的多维审视	(81)
2.4 语文教学模式的灵活多变	(91)
2.5 语文教学关系的辩证统一	(104)
第3章 语文课程的要点聚焦	(116)
3.1 语文课程的定名	(116)
3.2 语文课纲的反思	(126)
3.3 语文教材的探究	(138)
3.4 语文文本的解读	(148)
3.5 语文训练的检讨	(162)
第4章 语文教学的内容探究	(171)
4.1 语文知识教学的历时与共时	(171)
4.2 文言诗文教学的坚守与创新	(182)
4.3 作文命题的考究与求索	(196)
4.4 基础文学教育的追问	(206)
4.5 大学文学教育的寻思	(217)

第5章 语文教育的视界拓展	(225)
5.1 语文教育的文化透视	(225)
5.2 语文课程的美学教育	(232)
5.3 语文课程的情感熏陶	(243)
5.4 语文课程的生命关怀	(250)
5.5 语文学科的科学教育	(259)
参考文献	(273)

第1章 语文教育的观念叩问

1.1 语文教育的传承与创新

时下，语文课程改革正在自上而下地强力推进，如火如荼地全面铺开。这场新一轮的基础教育课程改革，给社会带来了不少新的理念，让课堂平添了几分生机和活力，牵动着千家万户，影响着国计民生，是20世纪末到21世纪初我国社会生活中发生的一桩重大事件，不仅影响整个教育领域，而且关乎国民经济与社会发展的全局。全国的教育工作者，没有谁不关注这场改革；所有的语文教育工作者，没有谁不心系这场改革。本人也愿为此奉献点滴心智，以尽绵薄之力。

1.1.1 语文教育实践呼唤哲学的思考

包括语文课程改革在内的这场新一轮基础教育课程改革，从酝酿到实施，已经有了十余年。纵观这场新课改的整体实施与具体运作，大致可以归纳为这样三个发展阶段。首先，上行下效，闻风而动，新课改几乎成为一种“举国体制”，简直是一呼百应。继而，歧见产生，“同床异梦”，但是，持不同意见者毕竟“投鼠忌器”，噤若寒蝉。随后，矛盾公开，争论蜂起。从全局看，是以王策三教授所写《认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论》和钟启泉教授所写《发霉的奶酪——“认真对待‘轻视知识’的教育思潮”读后感》的论争为代表，还有一些专家学者撰文并得到公开发表，比如西南师范大学80岁高龄的老教授张正东在《教育理论与实践》2005年第8期刊发《有关基础教育改革的几点理念》等。而从局部、从学科看，则出现了不少的批评意见，比如数学学科，3位数学院士上书教育部长，一批数学专家集会座谈，《数学通报》刊发大块文章批评数学新课标和新教材；又如语文学科，争鸣之声鹊起，批评不绝如缕，诸如于漪老师的《语文教学切莫边缘化》^①、李海林教授的《语文教育的自我放逐——

^① 于漪. 语文教学切莫边缘化 [J]. 中学语文, 2005 (11).